Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 8970505
Centre d'intérêt : 755

Gilbert, Renée.

L'observation dans l'enseignement du français (langue seconde) / par Renée Gilbert. -- [Trois-Rivières?] : R. Gilbert, 1989.
87 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté" ... "[à l'] Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation, concentration Enseignement". Bibliogr. : f. 82-87.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue seconde • Attitude de l'enseignant • Comportant de l'enseignant • Comportement de l'étudiant • Comportement de groupe • Observation de la classe • Instrument d'analyse • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est l'élaboration d'un guide d'observation de la classe permettant à l'enseignant de prendre conscience des traits de comportement et de caractère révélateurs de sa personnalité, de son action pédagogique et de ses techniques d'animation. Le cadre théorique décrit deux conceptions de l'éducation et pose que le dialogue est au centre de la relation éducative puis définit quelques caractéristiques du groupe-classe. On étudie ensuite neuf grands facteurs qui influencent le comportement du groupe en classe et le rôle et les types d'observation de la classe. Enfin, on propose un guide pratique d'observation répondant aux besoins du professeur de français langue seconde de l'Ecole internationale de français de l'UQTR. Le guide permet l'analyse de cinq attitudes de l'enseignant.

Type de document : d

8970505

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'OBSERVATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS (LANGUE SECONDE)

PAR

RENEE GILBERT

PROGRAMME DE MAITRISE EN EDUCATION
(CONCENTRATION ENSEIGNEMENT)

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTE AU
DECANAT DES ETUDES AVANCEES ET DE LA RECHERCHE
UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

JUILLET 1989

TABLE DES MATIERES

RECONNAISSANCE..... 4

INTRODUCTION..... 5

CHAPITRE 1: Problématique, but et importance de la recherche..... 7

1.1 Problématique..... 7
1.2 But de la recherche..... 9
1.3 Importance de la recherche..... 9

CHAPITRE 2: Cadre conceptuel.....11

2.1 Education.....12
2.1.1 Deux conceptions en éducation.....12
2.1.2 Dialogue: essence de l'éducation...16
2.2 Compréhension du phénomène groupe-classe.....19
2.2.1 Cohésion du groupe.....20
2.2.2 Normes de groupe.....24
2.2.3 Buts de groupe.....28
2.3 L'apprentissage d'une langue seconde: application d'une conception conscientisante.....30

CHAPITRE 3: Facteurs qui influencent le comportement du groupe en classe.....36

3.1 Composition du groupe.....36
3.2 Position et taille du groupe.....37
3.3 Leadership.....39
3.4 Interaction.....42
3.5 Frustration et comportement.....43
3.6 Adaptation et comportement.....44
3.7 Théorie du comportement interpersonnel.....45
3.8 Ressources énergétiques dans un groupe.....48
3.9 Participation.....51

CHAPITRE 4: L'observation.....55

4.1 Importance de l'observation.....55
4.2 Définition de l'observation.....55
4.3 But de l'observation.....56
4.4 Centration de l'observation.....57
4.5 Types d'observation.....58
4.6 Systèmes d'observation.....61

CHAPITRE 5: Guide d'observation.....63

5.1 Caractéristiques et buts du guide.....65
5.2 Le guide d'observation.....68

CONCLUSION.....81

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....

RECONNAISSANCE

L'auteur* désire exprimer sa profonde gratitude à Monsieur Roger Desmet pour les conseils judicieux formulés lors des recherches effectuées au cours des années de travail ainsi que du précieux support qui ont permis l'achèvement de ce rapport de recherche.

* Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

INTRODUCTION

L'enseignement du français, langue seconde, à l'Ecole internationale de français, de l'Université du Québec à Trois-Rivières (U.Q.T.R.) s'adresse à des étudiants anglophones et de niveau collégial pour la plupart d'entre eux.

Etant professeure à cette école de français, chaque été, depuis cinq ans maintenant, je m'intéresse à cet enseignement et à cette clientèle. L'aspect que je souhaite approfondir est celui de l'interaction professeur/étudiants dans une classe de français, langue seconde. C'est dans ce but que cette présente recherche a été faite. Elle comprend cinq chapitres ainsi que la conclusion.

Le premier chapitre porte sur la problématique, le but et l'importance de la recherche.

Le deuxième chapitre s'intéresse au cadre conceptuel. Deux domaines sont à l'étude: l'éducation et le phénomène groupe-classe. Il est question de deux conceptions en éducation et du dialogue comme essence de l'éducation. De même qu'il est question de cohésion de groupe, de normes de groupe et de buts de groupe. Pour terminer ensuite avec une nouvelle théorie sur l'apprentissage d'une langue seconde

selon une conception conscientisante.

Le troisième chapitre comprend les facteurs qui influencent le comportement du groupe en classe: la composition du groupe; la position et la taille du groupe; le leadership; l'interaction; la frustration et le comportement; l'adaptation et le comportement; l'évolution d'un groupe; les ressources énergétiques dans un groupe et la participation.

Le quatrième chapitre porte sur l'observation: importance de l'observation; définition de l'observation; but de l'observation; centration de l'observation; types d'observation et systèmes d'observation.

On termine avec le guide d'observation au cinquième chapitre. L'objectif, les caractéristiques et l'utilisation du guide y sont abordés.

En conclusion, nous verrons que le professeur n'est jamais neutre dans sa relation pédagogique. Cependant grâce à cette recherche théorique et grâce au guide élaboré, il pourra porter un regard critique sur son action éducative qui le conduira à un niveau d'interaction supérieur.

CHAPITRE 1

Problématique, but et importance de la recherche

1.1 Problématique

Le professeur de l'Ecole internationale de français à l'Université du Québec à Trois-Rivières (U.Q.T.R.) a deux tâches bien distinctes, mais qui sont simultanées: l'une qui est reliée au contenu et l'autre au fonctionnement du groupe.

Premièrement, enseigner, c'est faciliter des apprentissages significatifs dans un domaine identifié, par exemple: enseigner le français, langue seconde.

Deuxièmement, animer, c'est accompagner les étudiants comme membres d'un groupe-classe spécifique, par exemple: une classe de l'Ecole de français à l'U.Q.T.R.

Comment le professeur peut-il répondre adéquatement à

ces deux tâches? Il y a plusieurs réponses à cette question comme: adopter de nouvelles stratégies pédagogiques; se spécialiser dans un domaine bien précis; etc...

Cependant, dans cette recherche, l'accent sera mis sur une formation dans le domaine de l'observation puisqu'il est difficile de prendre de bonnes décisions dans l'animation d'un groupe si on est incapable d'observer l'état ou le dynamisme du groupe. Ainsi le professeur sera plus en mesure de suivre le cheminement de ses étudiants, de comprendre mieux le processus d'interaction et aussi de mieux remplir ces deux tâches: enseigner et animer.

La situation d'apprentissage est bien spécifique à l'Ecole Internationale de français.

Tout d'abord, il faut noter que les étudiants, pour la plupart, sont partis de la maison familiale pour la première fois de leur vie. Ils doivent s'adapter à un nouveau milieu, une nouvelle culture. De plus, ils ne peuvent communiquer aisément puisqu'il s'agit d'une langue qu'ils ne possèdent pas complètement. Et le règlement est strict, ils doivent toujours parler en français sans quoi des mesures sévères seront appliquées, pouvant aller même jusqu'à l'expulsion de l'école. Et enfin, il faut spécifier que ces cours se donnent pendant la période des vacances d'été.

Le professeur doit assumer ces deux tâches: enseigner et animer. Grâce à cette recherche, il pourra devenir plus habile à observer ce qui se passe dans sa classe.

1.2 But de la recherche

Le but de ce projet de recherche est d'élaborer un guide pour aider le professeur dans ses tâches d'observation, d'analyse et d'animation de groupe dans une classe de l'Ecole Internationale de français à l'U.Q.T.R.

A partir d'un cadre théorique pertinent et grâce à ce guide d'observation fonctionnel, le professeur prend conscience de certains de ses traits de comportement et de caractère révélateurs de sa personnalité, de son action pédagogique et de ses techniques d'animation.

En aidant le professeur dans ses tâches d'enseignant et d'animateur, on aide également le professeur et le groupe à mieux interagir.

1.3 Importance de la recherche

Le comportement du professeur (ses réactions, ses comportements, ses attitudes) retentit sur celui de l'étudiant.

En fait lorsqu'on travaille avec un groupe, il se produit plusieurs interactions entre les membres; les interventions du professeur ainsi que ses comportements peuvent être appropriés ou non. Qu'ils le soient ou non, ils infuencent directement ou indirectement le comportement des étudiants.

Afin de permettre au professeur de mieux comprendre le fonctionnement du groupe, d'augmenter la qualité de ses interventions pédagogiques et de lui permettre de mieux interagir avec ses étudiants, cette présente recherche lui en fournira les moyens grâce à un cadre de référence adéquat et par l'élaboration d'un guide d'obseration le plus fonctionnel possible.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Nous verrons dans ce chapitre deux domaines: l'éducation et le phénomène groupe-classe.

Pour le domaine de l'éducation, il sera question de deux conceptions en éducation et du dialogue comme essence de l'éducation.

Pour le phénomène groupe-classe, nous essayerons de comprendre ce phénomène en portant notre attention sur la cohésion du groupe, sur les normes de groupe et sur les buts de groupe.

Et nous terminerons avec l'apprentissage d'une langue seconde: application d'une conception conscientisante.

2.1 Education

Apprendre est un processus, une transformation qui se passe à l'intérieur de nous. Comment se fait-il parfois que les étudiants aient du mal à apprendre, qu'ils n'éprouvent pas de plaisir, qu'ils se sentent confinés en eux-mêmes?

Serait-ce notre façon d'enseigner? Ne mettons-nous l'accent que sur «la matière» ou le savoir?

Dans «Les enfants du Verseau» de Marilyn Ferguson (1981: 218), le nouveau paradigme met l'accent autant sur le savoir que sur la personne qui se transforme. «...importance primordiale des relations humaines entre enseignants et élèves. L'enseignant est aussi élève apprenant des étudiants».

Les options en éducation que l'on fait siennes influencent nos interventions et nos stratégies pédagogiques dans le groupe d'où l'importance qu'elles occupent.

2.1.1 Conceptions en éducation

Selon Paulo Freire (1974), il y a deux conceptions de l'Education qui sont antagonistes. La conception «bancaire» et la conception «conscientisante». La première servant comme instrument d'oppression tandis que la deuxième sert

d'instrument de libération.

L'éducation «bancaire» se fonde sur une vision mécaniste et opte pour une pratique de domination. L'éducateur est celui qui éduque et qui sait; les étudiants, ceux qui sont éduqués et qui ne savent pas.

L'être humain est perçu comme une chose qu'il faut remplir. La vision «bancaire» s'exerce à développer essentiellement la mémoire. Elle frustre les étudiants car elle ne permet pas à ceux-ci de pouvoir libérer leur pensée par l'action; de pouvoir agir; de pouvoir créer.

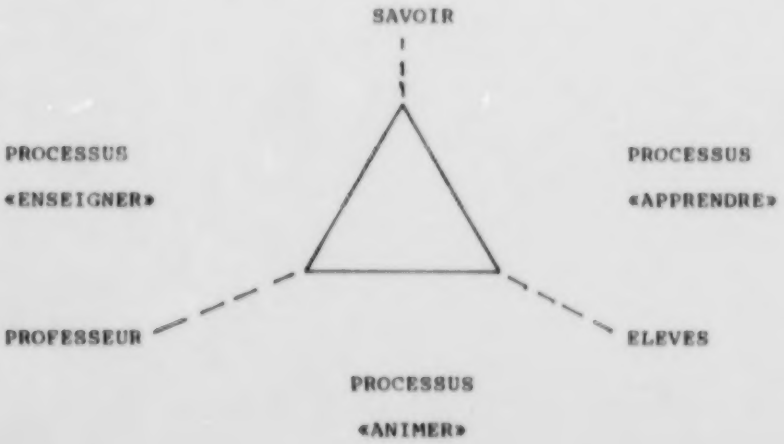
Dans la pratique bancaire, il n'y a pas de dialogue possible. Le professeur ne cherche pas à «être» avec ses étudiants. Il redoute et refuse le dialogue. Il préfère imposer sa pensée ou dominer.

A l'opposé, il y a l'éducation «conscientisante» ou libératrice qui associe la connaissance des choses au développement de la personne. Cette conception reconnaît la nécessité du dialogue comme essence de l'éducation. Le professeur et l'étudiant deviennent sujet. Le professeur n'est plus seulement celui qui éduque mais aussi il est éduqué par l'étudiant qui devient à son tour et d'une certaine façon «éducateur».

L'éducation «conscientisante» tend à démystifier le monde en permettant le dialogue tandis que l'éducation «bancaire» s'attache à faire l'inverse.

La pratique conscientisante n'essaie pas de couper la pensée de l'action, elle tend plutôt à adopter une façon authentique de penser et d'agir.

Selon Houssaye (1979), la situation pédagogique s'articule autour de trois pôles: savoir-professeur-élèves; et en fonction de trois processus: processus enseigner-processus animer-processus apprendre.



(Jean Houssaye, 1979: 76)

Le processus «enseigner»

C'est le processus dominant où le professeur est centré sur la tâche (les contenus, les programmes, etc.).

Le processus «animer»

C'est le processus qui permet de régler les conflits internes du groupe en privilégiant la relation formateur-formés pour permettre ensuite aux étudiants de se mettre en situation d'apprentissage.

Le processus «apprendre»

Ce processus se situe au niveau de situations de formation où les étudiants et le savoir sont en contact direct.

En regardant l'éducation comme une forme spécifique de communication, nous retrouvons la même triangulation chez les auteurs de l'école de Palo Alto. On peut visualiser cette triangulation de la façon suivante:

On peut dire aussi que les participants de la communication (émetteur-récepteur) se rencontrent autour du message.

Ray Birdwhistell (1959: 104) dit: «Un individu ne communique pas, il prend part à une communication ou il en devient un élément. Il peut bouger, faire du bruit..., mais il ne communique pas. En d'autres termes, il n'est pas l'auteur de la communication, il y participe. La communication en tant que système ne doit donc pas être conçue sur le modèle élémentaire de l'action et de la réaction, si complexe soit son énoncé. En tant que système, on doit la saisir au niveau d'un échange».

2.1.2 Dialogue: essence de l'éducation

Paolo Freire (1979: 71) appelle cet échange: «Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté».

Dans la parole, essence du dialogue, sans en être l'unique instrument, nous avons deux dimensions: l'action et la réflexion, solidaires l'une de l'autre pour une parole authentique.

Par la parole authentique s'établit le dialogue entre deux sujets qui s'expriment sans que l'un impose sa parole à l'autre.

Le dialogue ne doit pas être seulement un échange d'idées mais un engagement par la parole authentique.

Il y a plusieurs exigences pour que la communication éducative soit possible. Paolo Freire (1979: 73 à 77) en cite cinq:

-«...pas de dialogue... sans un amour profond pour le monde et pour les hommes». P. Freire (1979: 73). Si je suis incapable d'aimer les hommes le dialogue est impossible. Là où il y a dialogue, il y a engagement.

c'est-à-dire un amour qui tend vers une source de liberté et qui exige du courage.

-«...pas de dialogue sans humilité». (P. Freire, 1975: 74). Pour qu'il y ait dialogue, il faut que je collabore avec les autres dans une relation d'égal à égal. Quel que soit leur statut social, les hommes apprennent ensemble.

-«Le dialogue exige une grande confiance dans les hommes». P. Freire (1979: 75). C'est croire au pouvoir de tout homme d'arriver à un plus-être. Sans cette confiance dans les hommes il ne peut y avoir de dialogue. Pour qu'il se crée une confiance dans une classe, la parole du professeur doit être prise au sérieux, c'est-à-dire qu'il doit y avoir concordance entre sa parole et ses actes.

-«...pas non plus de dialogue sans espérance» P. Freire (1979: 76). De même qu'il faut croire au dépassement de l'homme, de même que cette foi ne peut s'établir dans le désespoir où l'on voit des hommes qui s'isolent mais dans l'espérance où l'on voit des hommes qui luttent.

-«Finalement, il n'y a pas de véritable dialogue si ceux qui le pratiquent ne pensent pas d'une manière authentique, d'une manière critique. C'est là une pensée qui envisage la réalité des choses comme un processus

évolutif qui la perçoit en devenir constant et non comme quelque chose de statique». P. Freire (1979: 76-77). C'est un acte de création afin d'humaniser les hommes.

Donc le dialogue n'est possible que s'il s'appuie sur l'amour, l'humilité et la foi dans un climat de confiance et que si ceux qui le pratiquent agissent d'une manière critique, d'une manière authentique.

2.2 Compréhension du phénomène groupe-classe.

Comment peut-on définir le groupe? En fait il existe plusieurs définitions du terme groupe mais retenons celle de Michel Cornaton (1969: 38) qui nous paraît être complète: «...on peut encore définir le groupe comme un ensemble d'être humains en relations réciproques. Tous les groupes quelle que soit leur taille, se composent d'individus qui ont en commun:

-des relations, des communications;
-des interactions;
-une organisation;
-des intérêts;
-un but;
-des valeurs et des normes;
-un langage;

-de plus, un groupe suppose une certaine durée, mesurable dans une période de temps».

Tous les groupes ont certains éléments en commun qui définissent leur nature: la cohésion du groupe; les normes de groupe et les buts de groupe.

2.2.i Cohésion du groupe

Lorsqu'on parle de cohésion, c'est qu'il est question d'unité du groupe.

Selon Bany-Johnson (1969: 46): «...la cohésion est: «la tendance à rester unis et d'accord»». La définition se rapproche de l'intégration d'un groupe.

Une autre conception de la cohésion englobe trois aspects différents: «l'attraction du groupe, y compris la résistance au fait de le quitter; la motivation qui pousse les membres à participer aux activités du groupe; la coordination des efforts des membres». (Cartwright, D. et Zander, A. cité par Bany et Johnson 1969: 72).

Certains comportements indiquent la cohésion comme la bienveillance et la serviabilité qui sont des indices d'unité et sont plus évidents dans le groupe lorsque celui-

ci est défensif (rassemblement des membres pour se défendre contre l'ennemi).

Bany-Johnson disent (1969: 49): «Elaborer des plans ensemble et les réaliser indique aussi la cohésion. Le fait de partager les mêmes normes de comportement est un autre signe de cohésion».

En fait, la cohésion dépend de la satisfaction que les membres retirent du groupe. Il est donc question d'attraction groupale de l'individu attiré vers le groupe ou du groupe qui attire l'individu.

Selon Bany-Johnson (1969: 57), un individu sera davantage attiré vers le groupe si ce dernier répond à ses besoins individuels comme ceux «d'affiliation, d'accceptation, de reconnaissance et de sécurité».

Par exemple, un membre sera davantage attiré par un groupe s'il sent qu'il est très bien accepté par ce groupe. Tandis qu'un autre s'éloignera du groupe s'il sent qu'il n'est pas reconnu. Donc même si on rend le travail scolaire très intéressant, l'attraction du groupe ne sera augmentée que dans la mesure où les besoins des membres seront satisfaits.

Conséquences positives de la cohésion.

Lorsqu'il y a mésentente ou conflits continuels, il est certain que la productivité des étudiants va diminuer. Tandis que l'entente ou l'amitié vont permettre aux étudiants de consacrer davantage de temps à leur travail.

Lorsque l'enthousiasme se dégage d'un groupe cohésif, les membres sont portés à travailler avec zèle, sont plus motivés et s'encouragent les uns les autres.

La cohésion dans un groupe sécurise les membres par l'identification aux autres et par la solidarité. Lorsqu'il se crée des tensions, les membres d'un groupe cohésif sont davantage capables de fonctionner que ceux d'un groupe où il y a un manque de cohésion.

Vu les conséquences positives, comment peut-on augmenter la cohésion? En fait si on favorise et encourage l'interaction et la communication verbale, la cohésion augmente. Il faut donner aux étudiants l'occasion de faire des projets ensemble et utiliser des techniques favorisant la communication verbale. La cohésion augmente aussi si les membres d'un groupe partagent des motivations et des buts communs. Et les buts ou les objectifs seront poursuivis plus en commun si les valeurs sont les mêmes pour tous les

membres.

Cohésion et méthodes d'enseignement.

Plus le groupe est cohésif et plus les membres s'intéressent à ce qu'ils font et plus ils s'impliquent.

Pour rendre le groupe attractif et favoriser une plus grande cohésion, quelle méthode d'enseignement faut-il privilégier? Une méthode d'enseignement «coopératif» ou une méthode d'enseignement «compétitif»?

Selon une étude menée par Deutsch (1960) cité par Bany et Johnson (1969 :59), celui-ci affirme que «la compétition crée une insécurité personnelle plus importante du fait que l'on s'attend à l'hostilité des autres. Afin de compléter l'étude de Deutsch, deux auteurs, Hammond et Goldman (1961: 46-60) ont mené une étude dans ce sens. Selon eux, la peur et l'anxiété s'installent dans un esprit de compétition, ce qui a pour effet de brouiller la communication entre les membres d'un groupe.

Tandis que lorsqu'il s'agit d'une méthode d'enseignement «coopératif», la participation est supérieure car la comparaison des talents, habiletés ou performances entre les étudiants, n'est pas mise en valeur. Ainsi les membres d'un

groupe se sentent en sécurité, établissent de bonnes relations amicales, ont une bonne communication et s'apprécient davantage.

Donc, pour rendre le groupe attractif et favoriser une plus grande cohésion, il faut privilégier une méthode d'enseignement «coopératif».

2.2.2 Normes de groupe

Dans la formation d'un groupe, il se crée des normes de comportement. Mais que signifie ce terme?

«Les normes naissent de l'interaction groupale et incluent les coutumes, traditions, codes, valeurs, règles, vogues et modes. Elles ont trait au comportement du groupe auquel on s'attend lorsque sont en jeu des choses qui lui importent». Bany-Johnson, (1969: 105).

En fait les normes représentent l'idée que les membres se font d'un comportement idéal. Elles déterminent un cadre de référence permettant de guider l'interaction des individus ou de contrôler leurs comportements par rapport à leurs actions, leurs ambitions ou leurs aspirations dans la vie.

Elles déterminent l'importance d'un comportement de même que le moment ou l'endroit opportun. Par exemple, la règle observée par les membres peut être de garder le silence pendant les heures de travail mais de pouvoir parler quelques minutes avant la fin du cours. Cela constitue la dimension quantitative du comportement.

Il y a également une dimension qualitative de la norme qui considère par exemple que certains sujets conviennent à une discussion de groupe tandis que d'autres ne conviennent pas.

Les normes sont relatives aussi aux comportements. Par exemple si le groupe acccorde de la valeur à une certaine conduite, les membres seront amenés à se conformer à cette règle. Les normes relatives aux comportements provoquent des réactions intenses d'approbation ou de désapprobation. L'intensité des réactions dépend de la satisfaction que les membres retirent du groupe: «plus l'attraction du groupe est grande, plus il réagira intensément face à la conformité ou non-conformité de certains membres». Bany-Johnson (1969: 108).

Conformité aux normes

Nous avons vu que les membres d'un groupe se

conforment à certaines normes, mais qu'est-ce qui engendre la conformité?

Selon Bany-Johnson (1969: 116), «les groupes dont les membres peuvent interagir librement sans peur d'être ridiculisés ou méprisés, se conforment beaucoup aux normes du groupe».

D'autres facteurs favorisent la conformité comme le processus d'identification aux autres dans le but de former un groupe, les récompenses, l'approbation et l'acceptation accordées par le groupe aux membres qui se conforment. Par exemple, un individu peut repousser l'idée d'une conduite contraire aux normes de sa classe lorsqu'il envisage les conséquences possibles de son acte comme les jugements, les menaces et même l'exclusion que le groupe peut exercer sur lui.

Certaines personnes peuvent ne pas vouloir se conformer aux normes si celles-ci ne correspondent pas à leur système de valeurs personnelles. Les différences de milieu et de position des membres influencent la conformité aux normes. Chacun définit à sa façon la situation et certaines pressions s'exercent plus intensément chez certaines personnes.

Un groupe dont la cohésion est forte produit une plus grande conformité aux normes. Si les membres restent dans le groupe parce qu'ils se sentent attirés par celui-ci et non contraints, la conformité des normes sera intégrée. De même que si l'affiliation au groupe est importante ou que les membres désirent beaucoup obtenir un certain statut dans le groupe.

Déviation des normes

Si un professeur établit des normes en classe mais qui ne réflètent pas l'opinion des étudiants, ceux-ci établiront leurs propres normes de conduite.

Selon Bany-Johnson (1969: 123-124) certains facteurs amènent les individus à s'écarter des normes de leur classe. Ces facteurs sont les suivants:

1- Manque de communication, ce qui empêche l'individu de savoir quel type de comportement on attend de lui ou de percevoir les normes de façon correcte.

2- Manque d'attirance pour la classe. L'individu n'éprouve pas le besoin de ressembler aux membres de la classe car il satisfait ses besoins d'amitié et d'affiliation en appartenant à un groupe en dehors de

l'école.

3- La déviation peut être plus «payante» que la conformité aux normes du groupe quand elle conduit à des approbations ou des louanges venant du corps enseignant, de la famille ou d'autres personnes.

4- Si la norme du groupe s'oppose aux convictions personnelles c'est-à-dire aux attitudes ou opinions héritées de la famille ou autre source, l'individu n'est pas intéressé à adopter d'autres comportements ou types de conduite pour plaire au groupe.

De toutes ces raisons, c'est principalement le manque de communication qui est la cause de la déviance car ainsi les normes du groupe ne peuvent être perçues par les membres.

2.2.3 Buts de groupe

Un groupe de travail cherche à atteindre un ou des buts. Mais qu'est-e qu'on entend par «but de groupe»?

«L'aspect essentiel d'un but est qu'il détermine une condition ou un état qui est l'objet d'une préférence, et qu'il dirige le comportement vers l'acquisition de cette

condition ou cet état. Ceci met en jeu des attentes, c'est-à-dire qu'on s'attend à ce que, une fois le but atteint, les résultats obtenus procurent de la satisfaction». Bany-Johnson (1969: 135).

Il y a trois conceptions différentes concernant les buts de groupe.

Première conception

Un ensemble de buts individuels semblables peut-il permettre de concevoir des buts de groupe?

Les membres d'un groupe peuvent sembler rechercher la même chose mais il est difficile de dire que des buts personnels partagés constituent un but de groupe.

Deuxième conception

Les buts de groupe sont liés aux tâches. En fait les membres définissent un but et arrivent à un consensus concernant la manière d'atteindre ce but. Il s'établit des normes qui entraînent une confusion entre un comportement tendant vers un but ou un comportement soumis à des normes. Car les individus ont des buts personnels qui diffèrent: orthographier correctement (comme but fixé par le groupe) ou

obtenir l'approbation du groupe.

Le professeur doit donc comprendre que parfois il essaie d'instaurer des normes au lieu de croire qu'il établit des buts de groupe.

Troisième conception

Cette troisième conception de but de groupe se compare à un but individuel où l'individu opte pour un objectif auquel il souhaite parvenir. Lorsque le groupe a choisi un but comme un état préféré, il oriente ses activités vers l'obtention de celui-ci en établissant des normes de développement. Ainsi le comportement du groupe peut se décrire d'une façon plus précise et le rôle du professeur se définit plus facilement.

C'est cette dernière conception qui répond le plus aux attentes des étudiants comme celles des professeurs et sur laquelle le professeur de français, langue seconde, devrait s'appuyer.

2.3 L'apprentissage d'une langue seconde: application d'une conception conscientisante.

Comme nous l'avons vu au début, une conception «conscientisante» ou libératrice en éducation associe la connaissance des choses au développement de la personne.

L'apprentissage d'une langue seconde est un apprentissage particulier qui exige une grande ouverture de la part de l'étudiant. C'est l'expérience intérieure qui sert de contexte pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ce qui amène les étudiants à éprouver beaucoup d'émotions qui doivent pouvoir s'exprimer.

A ce titre, une nouvelle méthode pour l'apprentissage d'une langue seconde du nom de Curran (voir Yves Bégin, 1971) insiste sur l'aspect émotif des apprenants lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Voici en résumé cette étude de M. Yves Bégin.

Lorsqu'on parle de l'aspect émotif de l'étudiant, on veut parler de sa difficulté à s'exprimer, de sa gêne, de ses émotions personnelles, de ses frustrations. Et ces aspects ne doivent pas être négligés, sinon les personnes ne seront pas en mesure d'apprendre.

Curran soutient qu'au début, on doit diviser le groupe en sous-groupes pour permettre aux gens de prendre confiance en eux, d'échanger, de se connaître et on doit mettre ces

gens en contact avec un enseignant accueillant, chaleureux, respectueux et très patient.

De même qu'on doit placer ces étudiants dans un environnement qui leur permet d'interagir librement. Ainsi les étudiants développent une attitude positive à l'égard de l'apprentissage et cela leur permet de se supporter émotivement les uns les autres.

De même que par la méthode Curran, beaucoup de liberté est laissée aux étudiants. Ils n'ont qu'à décider par eux-mêmes des travaux pratiques qu'ils désirent fournir (aucun devoir, pas d'examen final). Durant les périodes d'apprentissage, ils sont libres de parler ou non et de l'aide leur est disponible seulement s'ils le demandent.

Des sessions d'évaluation sont prévues chaque jour, basées sur une analyse phénoménologique (une analyse très directe qui décrit les choses comme elles sont). Ces sessions permettent aux participants de comparer leurs réactions émotives à l'apprentissage et de leur procurer un support émotif entre eux (pour les uns et les autres). Ainsi en donnant l'occasion aux étudiants, d'évaluer leur expérience d'apprentissage, cela permet de rétablir l'équilibre naturel qui est souvent perdu dans la tension de parler un nouveau langage. Ces étudiants essaient de

comprendre ce que l'apprentissage leur fait à eux et aux autres participants. C'est une façon d'apprendre à travailler ensemble en harmonie.

A l'Université Laval à Québec où l'expérience de la méthode Curran a eu lieu, les résultats ont été positifs. En fait les sujets du groupe expérimental ont appris autant de français que les sujets du groupe traditionnel même s'ils avaient complètement l'initiative de la quantité de travail prêt à fournir. Par «l'analyse séquentielle des histoires TAT», il est clairement démontré que la motivation augmente par la méthode «Currans». Pour cette présente recherche, cette analyse «TAT» ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Elle est cependant bien expliquée à la page 41 dans la recherche de M. Yves Bégin pour ceux qui voudraient en savoir plus long. Une attitude d'intérêt et d'implication émotive par rapport à la nation canadienne-française a été manifestée par les étudiants (mesuré par l'échelle Cantril: p. 42).

Donc la méthode Curran donne aux partic[illegible] à plusieurs occasions d'enrichir leurs habiletés à entrer en relation avec les autres dans des positions t[illegible] d'infériorité ou de supériorité, donc des relations à la verticale. Dans une relation cette fois-ci à l'horizontale où l'étudiant devient meilleur et apte à exprimer ses

propres sentiments (l'hostilité, la colère, l'amour), il renforce sa relation avec le groupe plutôt que de la détruire s'il est sincère avec ce qu'il dit.

Donc le participant vit deux choses: une relation à la verticale où il peut être aidé et aider et une relation à l'horizontale où il peut approfondir à travers la langue (française) sa capacité à exprimer des choses qui sont importantes pour lui, qui lui sont personnelles et qui le lie davantage au groupe. Donc les gens du groupe, tout en apprenant une langue, interagissent ensemble au niveau émotif en s'impliquant personnellement.

En résumé, pour l'apprentissage d'une langue seconde, l'étudiant doit redevenir un petit enfant comme il l'a été quand il a appris sa langue maternelle en se permettant d'être lui-même, d'être émotif pour se découvrir, découvrir les autres et avoir une meilleure perception de lui-même. Une étude élaborée faite par Lafarga (1966) de l'Université Loyola de Chicago révèle que, par la méthode Curran, on peut faire l'apprentissage d'une langue seconde mais qu'en plus, cela permet de faire des renforcements positifs par rapport à sa propre personnalité. (J. Lafarga dans Yves Bégin, 1971: 106). En créant un contexte où l'émotion est possible puisque l'être humain est un être capable d'appréciation, l'homme n'est plus réduit à une machine gobant de

l'information. Le sens d'apprendre s'élargit puisqu'il englobe désormais en plus des connaissances pratiques, le développement de la personne et puisqu'il permet de réintégrer un élément essentiel à l'éducation qu'est le loisir.

Cet élément était présent au temps d'Aristote. Le mot à l'origine du mot latin «Scola» voulait dire le loisir pour Aristote et les hommes éduqués de son temps. Aller à l'école voulait dire: être en loisir.

CHAPITRE 3

Facteurs qui influencent le comportement du groupe en classe

Certains facteurs influencent le comportement du groupe en classe: la composition du groupe, la position et la taille du groupe, le leadership, l'interaction, la frustration et le comportement, l'adaptation et le comportement, l'évolution d'un groupe (théorie du comportement interpersonnel de W.C. Schutz), les ressoures énergétiques dans un groupe ainsi que la participation. C'est ce que nous verrons dans ce chapitre.

3.1 Composition du groupe

Le type de comportement d'un membre influence le type de comportement d'un groupe de même que le comportement d'un groupe influence le comportement de chaque membre.

Les caractéristiques des membres telles que les

différences d'âge, les différences de sexe et les différences de personnalité influencent le type d'interaction du groupe. Par exemple en ce qui a trait à la personnalité, on peut s'interroger sur le statut d'un membre, la façon dont il est accepté dans le groupe ou la manière dont il accepte le groupe.

Le milieu influence aussi les rapports entre les membres. Les différences de race, de religion ou de nationalité influent sur l'interaction. La personnalité et le comportement social sont fonction de l'appartenance à un groupe ethnique. Par exemple, les gens d'origine orientale semblent dociles et soumis. Si l'individu n'a pas appris à accorder de valeur aux gens qu'il perçoit comme différents, il n'acceptera pas certaines personnes.

Le comportement de rejet d'un professeur manifesté à l'égard d'un étudiant peut amener la classe à avoir une opinion favorable à l'égard de cet étudiant. De même qu'un comportement d'approbation de la part du professeur pour un étudiant, que le groupe juge excessif, peut amener celui-ci à rejeter cet étudiant.

3.2 Position et taille du groupe

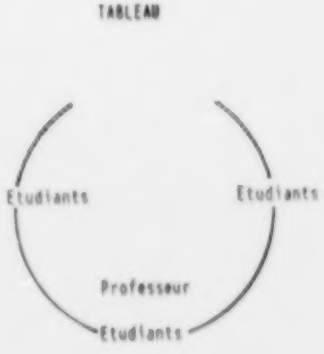
Dans les petits groupes, il est souhaitable de mettre

les participants en cercle afin qu'ils puissent se voir et s'entendre pour favoriser une bonne interaction.

Tandis que dans les groupes nombreux, le cercle ne satisfait pas les participants à cause de la trop grande distance qui ne permet pas d'interagir efficacement. Aussi dans ces groupes nombreux, les gens timides préfèrent ne pas être vus par tous quand ils prennent la parole et ont donc un faible rendement lorsqu'ils sont groupés en cercle.

Plus la taille du groupe augmente et plus l'interaction et les communications sont limitées à cause du nombre élevé de participants. C'est pour cette raison qu'une méthode de leadership directif dans les groupes nombreux est à conseiller.

à déconseiller



à conseiller

Dans un cercle, pour ne pas mettre trop de distance entre le professeur et le groupe, celui-ci devrait se placer au milieu de ses étudiants. (Voir Tableaux)

3.3 Leadership

Il existe plusieurs définitions de leadership. En voici une bien précise: «processus par lequel un individu dirige, guide, influence ou contrôle les pensées, les sentiments ou le comportement des autres êtres humains». (Bany, M. et Johnson, L., 1969: 184).

Certaines caractéristiques sont liées au leader comme l'initiative, le sens de l'humour, etc.; de même que certains facteurs personnels caractérisent un leader comme la participation sociale, le statut socio-économique, l'intelligence, etc.

Leadership centré sur le groupe ou Leadership centré sur le professeur.

Dans une classe, on peut utiliser deux styles de conduite opposés: un, centré sur le groupe, ou un autre, centré sur le professeur. Voyons les effets de ces deux types d'enseignement.

Pour ce qui est d'un type de comportement centré sur le

groupe, il apparaît que les membes sont plus satisfaits du groupe; ont un plus grand intérêt envers le travail coopératif; tendent vers des attitudes positives comme à l'égard du cours en lui attribuant une valeur personnelle. De plus, ce type de conduite favorise l'interaction verbale, établit plus rapidement de meilleures relations de travail et permet une plus grande cohésion du groupe.

Pour ce qui est d'un enseignement centré sur le professeur, on note que ce type de conduite contraint le groupe et que les membres adoptent des attitudes partagées. Dans une classe comme celle-là, la communication des idées et des sentiments est difficile et la cohésion du groupe est réduite. De plus les attitudes ne sont pas très positives à l'égard du cours; on ne lui attribue pas de valeur personnelle.

Pour ce qui est de la connaissance du contenu du cours, il n'existe pas de différence entre les deux types de conduite mais comme on peut le constater, un type de comportement centré sur le groupe est supérieur à un type de comportement centré sur le professeur.

Différents types de Leader

Dans les groupes de discussion, on peut opter pour un type de leadership «directif» ou un type de leadership «non-

directif».

Le professeur qui choisit d'être «directif», explique et interprète les différents aspects d'un problème, répond aux questions du groupe et donne son opinion personnelle.

Celui qui choisit d'être «non-directif», s'abstient d'interpréter, renvoie les questions qui lui sont adressées aux membres du groupe et exprime le moins possible ses propres opinions.

De ces deux types de «leadership», il appert que les membres dans un groupe de discussion sont plus satisfaits lorsque le type de leadership est directif. Le leader directif est perçu comme plus franc, plus intéressant. On lui attribue «des qualités de détermination, de clarté, de travail et de persuasion». (Bany, M. et Johnson L., (1969: 195).

Un type de leadership «non-directif» dans un groupe de discussion amène les membres à se perdre dans des questions de procédure puisqu'ils n'ont pas l'habilité des techniques d'animation de groupe et ainsi ils ne peuvent consacrer leur énergie à la discussion.

Quoi qu'il en soit, disons que ces deux méthodes de types «directif» ou «non-directif» sont fonction ou dépendent de la situation et de la nature de la classe. Il est très important

importants et essentiels dans le processus d'interaction.

3.5 Frustration et comportement

Lorsque l'on parle d'apprentissage, on parle d'un être actif au sein d'une relation. En fait, ce n'est pas le professeur qui apprend à l'étudiant, c'est l'étudiant qui apprend.

Le monde de la classe est d'abord un ensemble de contraintes pour l'étudiant: les règles à suivre, la présence qu'on impose, etc... Ces impositions expriment le désir du professeur qui cherche à développer un bon répertoire de comportement. Mais ces contraintes seraient amoindries si on donnait le sentiment aux étudiants de participer activement à leur apprentissage.

A ces impositions, l'étudiant peut réagir, sur le plan comportemental dans ses défenses personnelles, de trois façons:

- «les attitudes de repli, celles qui permettent de se réfugier en soi-même... les possibilités de regarder l'adulte dans les yeux et de penser à autre chose;
- les comportements de fuite: agitation, instabilité, bavardage... lesquels sont des réactions visant à compenser les tensions provoquées par l'immobilité forcée ou par la

concentration sur quelque chose;

- les comportements d'opposition sont plus personnalisés. Ils s'expriment dans les refus, les agressions verbales». (Vayer, Roncin (1987: 19-20).

L'étudiant peut réagir d'une façon plus positive en demandant des explications, par exemple.

3.6 Adaptation et comportement

L'étudiant possède comme le professeur des capacités d'adaptation et d'ajustement. Du côté du professeur, celui-ci développe trois types de stratégie pour trouver sa propre sécurité et pour affirmer sa présence:

- «quand les choses, activités ou relations, ne vont pas comme il le souhaite, l'enseignant a la possibilité de se replier sur lui-même et sur son rôle. Il se retranche alors derrière les impératifs scolaires identifiés à des impératifs sociaux;

- il peut développer des comportements de fuite; c'est ainsi que l'accentuation des comportements verbaux peut être considérée comme une fuite en avant;

- il peut enfin se réfugier dans l'opposition, une opposition qui se traduit dans les comportements agressifs que sont les jugements de valeur, les punitions, les exclusions..» (Vayer, Roncin (1987: 21).

Le professeur investi d'un rôle social qu'il considère comme important, a besoin d'être reconnu comme personne. C'est pourquoi il va chercher à séduire, à se montrer sous son meilleur jour. Il cherche à plaire dans ses relations interpersonnelles: sourire, conversation agréable, etc...

Ces attitudes du professeur peuvent être authentiques ou non dans le sens qu'il est lui-même ou qu'il joue à celui qu'il voudrait être. D'une façon ou d'une autre, l'étudiant perçoit la réalité du professeur qu'il interprète positivement ou négativement.

3.7 Théorie du comportement interpersonnel

William C. Schutz (1958, 1961) présente une théorie du comportement interpersonnel. Selon cet auteur, un besoin interpersonnel non satisfait engendre des sentiments de manque et d'anxiété de la même manière qu'un besoin biologique non-satisfait. Il est pleinement satisfait «lorsque l'organisme ne fait qu'un appel minimum à ces mécanismes de défense». Ancelin S.A. (1972: 56).

Par rapport au groupe, celui-ci évolue en passant par des étapes successives. Selon Schutz, il y a «trois zones dans ce besoin interpersonnel: inclusion, contrôle et affection». Ancelin S.A. (1982: 56).

«1. Zone de l'inclusion: besoin de se sentir considéré par autrui comme existant et de porter intérêt à autrui». Ancelin S.A. (1972: 56). A ce stade les participants en interaction cherchent une place dans le groupe et s'installent finalement. «Chacun se fait une première idée du but et de la composition du groupe et du type de rôle qu'il s'attend à y jouer. Ancelin S.A. (1972: 60).

2. Zone de contrôle: ce besoin implique le respect de la compétence d'autrui et de sa responsabilité et la considération par autrui de sa propre compétence et responsabilité. ...cette phase comprend la lutte des forces, la distribution du pouvoir et du contrôle sur le groupe, le partage des responsabilités, la lutte pour le leadership, la compétition fraternelle, les discussions sur les buts, l'organisation, les règles de procédure, les méthodes de prise de décision». Ancelin S.A. (1972: 60).

3. Zone de l'affection: ce besoin est lié au sentiment mutuel et réciproque d'aimer autrui et d'en être aimé, c'est-à-dire de se sentir «aimable»». Ancelin S.A. (1972: 60). C'est la

phase des sentiments, des émotions où «on voit alors apparaître... de l'hostilité personnelle directe, de la jalousie, des manifestations de sentiments positifs, du «couplage».» Ancelin S.A. (1972: 60).

Le cycle d'inclusion, de contrôle et d'affection «peut se répéter plusieurs fois à partir du début du groupe jusqu'à trois intervalles ou séances avant la fin du groupe... Ces trois phases ne sont pas toujours nettement distinctes, car tous les membres ne sont pas nécessairement au même stade». Ancelin S.A. (1972: 59-60).

La séquence du cycle est inversée... «lorsqu'approche la fin du groupe... qui devient: affection, contrôle et finalement inclusion... on constate un ralentissement dans la dernière phase d'affection... Le passé du groupe resurgit... on essaie de résoudre les problèmes non résolus... On voit apparaître des échanges à deux ou à plusieurs... Le groupe discute.. de ce qu'on aurait pu faire... Le groupe s'occupe alors finalement de ses possibilités de survie». Ancelin S.A. (1972: 60).

3.8 Ressources énergétiques dans un groupe

Le groupe se compare à un système qui tend à maintenir son équilibre. Une part de l'énergie du groupe tend vers le maintien du groupe (intégration du groupe) et le moral du groupe

(absence de contrainte) tandis qu'une autre part de l'énergie tend vers l'accomplissement de tâches. Donc, il y a des buts liés à la tâche et des buts liés au maintien du groupe.

Dans «Propos actuels sur l'éducation», J. Ardoino nous fait part de sa théorie portant sur les ressources énergétiques dont dispose un groupe. J. Ardoino (1969: 138-140).

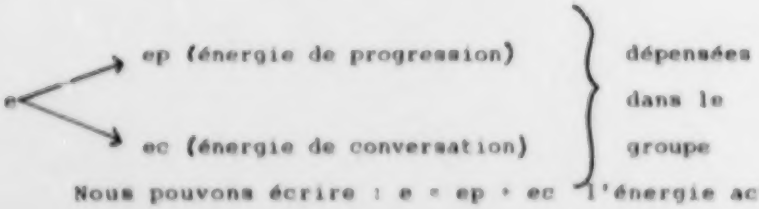
> «Tout groupe, naturel ou artificiel, quelles que soient sa taille ou son activité, dispose de certaines ressources énergétiques dont il a besoin pour conquérir ses objectifs.
>
> Appelons E l'énergie théorique totale du système constitué par le groupe en relation avec ses objectifs, et fE la prise en considération que E peut s'accroître quasi indéfiniment.
>
> Nous devons prendre en considération une deuxième et une troisième quantité d'énergie: e et n, e représentant la part d'énergie (part de E) actuellement disponible dans le système (toujours différente de E et toujours inférieure à E: e$<$E), et n représentant l'autre part de E, l'énergie seulement potentielle.
> E = e + n.
> Le fonctionnement optimal du groupe ferait tendre autant que faire se peut, n $\longrightarrow$ o et e $\longrightarrow$ E et qui, dans l'opération suivante, sans jamais non plus atteindre cette

limite, ferait tendre ec $\longrightarrow$ o et ep $\longrightarrow$ es.

Si dans un cours de français, langue seconde, on emploie beaucoup d'énergie à résoudre des problèmes de groupe (cohésion du groupe, résolution des problèmes de groupe, etc.) on manquera d'énergie pour réaliser des objectifs liés à la tâche. Donc, il faut voir à ce que l'énergie de conservation d'un groupe (ec) ne soit pas supérieure à l'énergie de productivité (ep). On doit tendre à libérer l'énergie potentielle (n) pour accroître les ressources du groupe.

Plus l'énergie seulement potentielle aura été libérée, dans la mesure du possible, et plus les ressources du groupe seront grandes, plus généralement: f(E) = f(e) + f(n).

L'énergie disponible e va être affectée à des conduites de progression du groupe (accomplissement des tâches, conquêtes des objectifs, etc.), ou bien à des conduites de conservation (survie, résolution des tensions et des conflits internes, en vue d'assurer ou de rétablir la cohésion nécessaire). Suivant le cas et parfois simultanément.



Nous pouvons écrire : e = ep + ec l'énergie actuellement

disponible et effectivement utilisée le sera soit pour l'accomplissement des tâches et le progrès dans la conquête des objectifs, soit pour résoudre les difficultés internes de l'organisme-groupe. On peut en déduire sans peine que si on emploie trop d'énergie d'un côté, il en manquera par ailleurs.

3.9 La participation

Il existe plusieurs définitions de la participation. Pour André Lalande (1975: 28), la participation se définit comme le «fait d'avoir part ou de prendre part à quelque chose».

Pour Marcel Demonque (1975: 30), la participation est «une question d'état d'esprit et de comportements».

La véritable participation représente «l'au-delà de ce qu'on exige de chacun» Montuclard, Maurice (1975: 32).

D'après une étude sur la participation d'Henri St-Pierre (1975), «la participation implique l'engagement et la responsabilité». Engagement «...par une prise en charge plus grande de l'homme sur ses actions et sa pensée». L'homme doit voir un rapport entre son moi et l'acte qu'il accomplit. L'homme doit être conscient qu'il partage son destin avec celui des autres.

Gordon Allport (1975: 43) soutient par rapport à la

psychologie de la participation que le fait de s'impliquer, de s'engager, de participer, est un signe d'équilibre psychologique.

Pour P. Vayer et C. Roncin (1987: 56), l'engagement est «l'acte ou l'attitude de la personne qui ressent son appartenance à une relation donnée et qui renonce à sa position d'attente pour s'impliquer personnellement dans la relation de l'activité proposée».

L'implication personnelle est fonction du contexte général qui provoque des sentiments, conscients ou inconscients. Voici certains sentiments qu'on peut discerner quand les choses ne vont pas bien et qui conditionnent l'engagement:

«-sentiment de sécurité, celui qui se traduit dans la disponibilité du moment;
-sentiment d'être concerné, apporté par le projet ou la nature de l'activité;
-sentiment de vivre son autonomie». (P. Vayer, C. Roncin, 1987: 56).

Quel que soit le groupe, les activités et les interactions dépendent du contexte matériel et relationnel. Ces auteurs (P. Vayer et C. Roncin) les identifient en fonction de trois champs qui s'allient aux sentiments qu'on vient juste de définir. Voici un résumé:

1. Conditions du sentiment de sécurité ou de la disponibilité générale de nature affective:

-relation avec le professeur: le professeur présent, qui accepte et écoute l'étudiant et qui a la capacité de protéger l'intégrité et l'autonomie de chacun des membres du groupe.

-qualités du contexte matériel et relationnel: les relations entre les membres d'un groupe sont plus faciles quand le nombre est réduit et qu'ils se sont choisis réciproquement pour interagir.

-atmosphère de la classe: le climat de la classe dépend des structures matérielles, de la relation avec le professeur et des qualités du contexte matériel et relationnel.

2- Facteurs qui donnent le sentiment d'être concerné: en relation avec l'environnement des personnes et les expériences antérieures du sujet. Ce qui peut être discerné:

-relation avec la demande exprimée: propositions d'activités qui doivent correspondre aux besoins exprimés;

-intérêt et cohérence du projet d'action: en partie fonction des réussites antérieures;

-modèle d'action des autres: ceux qui s'engagent également dans l'activité.

3- Conditions du sentiment d'autonomie liées essentiellement à l'organisation fonctionnelle:

-organisation de l'activité: choisir ses partenaires et réduire le groupe de personnes est favorable à la situation du sujet au sein du groupe.

-organisation du groupe: 1. organiser les données matérielles pour faciliter les relations interpersonnelles.

2. règle du jeu social: permettre à chacun d'exprimer son autonomie et d'en percevoir les limites.

-respect des rythmes personnels: maintien d'un comportement adéquat du professeur qui n'entrave pas l'activité des étudiants.

Ces trois champs de force: disponibilité générale: sentiment d'être concerné et autonomie des élèves, provoquent une situation dynamique lorsqu'elle sont positives, mais si l'une d'entre elle est négative, elle entraine des réactions d'évitement ou d'opposition de la part de l'étudiant.

CHAPITRE 4

L'observation

4.1 Importance de l'observation

Il est difficile de prendre de bonnes décisions dans l'animation d'un groupe si on est incapable d'observer l'état ou le dynamisme du groupe.

Le professeur sera plus en mesure de suivre le cheminement de ses étudiants, de comprendre mieux le processus d'interaction et aussi de mieux remplir ces deux tâches: enseigner et animer, s'il possède une formation dans le domaine de l'observation.

4.2 Définition de l'observation

Une recherche sur l'observation de M. Devroede et A. Soulière (1976) intitulée «L'observation directe à dimension humaine: art et science» nous aide à comprendre le domaine

de l'observation.

Selon ces auteurs, l'observation directe consiste à explorer certaines manifestations sensibles du comportement, certaines composantes matérielles d'un environnement ou certains mouvements concrets des membres du groupe qui peuvent être retenus de mémoire ou reproduits par écrit.

Quatre étapes se succèdent pour ce processus d'observation directe: 1) le but de l'observation; 2) les centrations de l'observation; 3) le type d'observation; 4) le système d'observation.

4.3 But de l'observation

Pourquoi observer? C'est à cette question que l'observateur doit répondre en spécifiant la valeur de l'observation pour son travail, le profit ou l'avantage qu'il pourrait en retirer de même que le profit ou les avantages que les observés pourraient en retirer.

En enseignement, le professeur ou l'animateur, dans une situation d'observation, «observe «ce qui se passe» et l'«intègre» d'une façon ou d'une autre dans la suite de son action professionnelle». Devroede M., Soulières A. (1976: 23).

Par exemple, pour susciter plus d'intérêt, le professeur peut cesser de donner un cours magistral en percevant l'ennui de ses étudiants et passer à une autre stratégie qui peut être moins formelle comme la discussion libre. Donc le professeur-observateur perçoit ce qui se passe dans la classe et réagit selon le contexte afin de susciter plus d'intérêt et afin de répondre aux besoins des observés.

4.4 Centration de l'observation

Quoi observer? Afin de réaliser le but de son observation, le professeur-observateur choisit des «faits et gestes» qui témoignent le plus du but qu'il poursuit.

Quatre genres de centration sont à considérer selon qu'elles s'appliquent: 1) à l'individu; 2) aux interactions entre individus; 3) au groupe; 4) aux situations.

Ce qui pourrait être observé dans cette présente recherche, se situe au niveau de l'interaction professeur/étudiants: attitudes responsables ou irresponsables du professeur liées à des comportements d'approche ou d'évitement de la part de l'étudiant.

4.5 Les types d'observations

Comment se comporter en tant qu'observateur? Deux aspects sont à considérer pour envisager les modalités du comportement d'observateur: 1) le rôle en tant qu'observateur; 2) la relation entre l'observateur et l'observé.

Pour préciser, disons que le rôle en tant qu'observateur réfère à la manière d'enregistrer des données d'observation dans la situation et au moment de l'observation. Et la relation avec l'observé réfère à la manière d'entrer en contact, d'entretenir une relation avec l'observé ou avec l'objet dans la situation et au moment de l'observation.

En déterminant les modalités de son comportement, l'observateur précise le type d'observation directe le plus pertinent, compte tenu des phénomènes et des circonstances de son champ d'observation.

Il existe plusieurs types d'observation directe comme l'observation systématique, l'observation participante, l'observation engagée, l'observation simple, l'observation liée au questionnaire et à l'entrevue et l'observation liée à la fonction.

Ce qui nous intéresse et qui sera à l'étude sont ces trois types d'observation: l'observation systématique, l'observation participante et l'observation liée à la fonction.

L'observation systématique

On parle d'observation systématique lorsqu'il s'açit de «l'application inconditionnelle des règles et procédures mises au point pour repérer, identifier et suivre le déroulement du phénomène à observer, le classifier et l'enregistrer, l'analyser et le quantifier». Devroede M., Soulières A. (1976: 40).

Dans l'observation systématique, l'observateur (le professeur) doit voir à ce que les observés (les étudiants) aient oublié sa présence afin d'en arriver à une plus grande objectivité.

L'observation participante

L'observation participante est une technique d'observation où l'observateur s'intègre dans un groupe pour en devenir un membre. «Son but est d'obtenir des données sur la conduite humaine par les contacts directs dans des situations précises afin de réduire à leur minimum les

préjugés et les distortions qui pourraient survenir du fait que l'observateur est un agent venant de l'extérieur». Kluckhohn, Florence dans Tremblay, Marc-Adélard (1968: 305).

L'observation liée à la fonction

L'observation liée à la fonction est une observation qui est pratiquée sous le couvert d'une tâche ou d'un service et où le professeur-observateur peut être officiellement identifié dans la situation et le milieu de l'observation.

Ici le professeur-observateur porte attention à des événements ou des comportements spécifiques qui résultent de sa pratique. Avec des moyens plus ou moins systématiques pour effectuer l'observation, le professeur-observateur recueille des informations dont il a besoin pour se faire une idée de la portée des résultats de ses actions et interventions professionnelles. Par la suite, il envisage les transformations souhaitables. Pour enlever un certain «stress» chez les étudiants qui se sentent observés, il serait bon de clarifier la situation. Ceux-ci devraient comprendre que l'observation n'a pas été mise en place pour nécessiter un changement de leurs comportements, mais pour amener le professeur à s'améliorer en adoptant des comportements, des interventions, des stratégies qui

répondent mieux au contexte présent.

Dans la relation observateur-observé, l'observé ne perçoit pas l'observateur, mais il perçoit plutôt le professionnel et les services dont il bénéficie tandis que l'observateur utilise sa fonction ou sa position pour accéder aux informations qui l'intéressent chez l'observé.

En choisissant l'observation liée à la fonction ou n'importe quel type d'observation directe, le professeur-observateur doit prendre en considération la nature des phénomènes observés, les circonstances particulières dans lesquelles ces phénomènes se produisent de même que le genre de connaissance ou d'expérience qu'il veut posséder.

4.6 Les systèmes d'observation

Comment enregistrer les données d'observation?

L'observateur se sert d'instruments manuscrits, mécaniques ou technologiques qu'il utilise dans la situation d'observation prévue ou immédiatement après.

Il existe deux grands genres de procédures de maniement des instruments d'observation qui sont:

«1) celles qui indiquent comment convertir les phénomènes perçus dans la «forme désirée»: récit descriptif, genre de comportement...;

2) celles qui indiquent quand et pendant combien de temps porter son attention sur la perception des phénomènes-centrations: durée et fréquence des moments d'observation (intervalle) durant une même période d'observation, durée et rythme des périodes d'observation, durée de l'étude longitudinale des phénomènes choisis comme centrations». Devroede M., Soulières A., (1976: 77).

En mettant au point les modalités formelles et temporelles d'enregistrement des «faits et gestes», l'observateur s'assure un rôle d'exécution plus facile et plus efficace.

Il existe plusieurs systèmes d'observation pour n'en nommer que quelques uns: le journal; l'échelle d'estimation; les items de comportement; la technique de l'incident critique; etc... Le système que nous utiliserons pour l'utilisation du guide d'observation sera l'échelle d'estimation.

CHAPITRE 5

Guide d'observation

Il existe dans le domaine de l'éducation une imposante quantité de grilles ou d'outils d'observation qui se situent soit au niveau du climat de la classe, soit au niveau du type d'enseignement, soit au niveau du professeur, soit au niveau des étudiants et ainsi de suite.

En voici quelques uns des plus connus:

- les douze catégories de Bales. Traduction et adaptation de Ancelin S.A. (197_: 117-140).

-les règles du jeu dans un groupe. Ancelin S.A. (1972: 170-186).

-les catégories pour l'analyse des interactions de Flanders (1963). Postic, M. (1974: 101).

-la fiche d'observation sur les traits de

comportement. Postic, M. (1977: 244-257).

-le rapport d'observation portant sur les caractéristiques du professeur selon Ryans. Postic, M. (1974: 70-82).

-le plan d'analyse des aspects fonctionnels de l'acte d'enseignement selon M. Hughes (1959). Postic, M. (1974: 125-133).

L'utilisation de ces instruments d'observation est extrêmement lourde parce que ces grilles sont longues à consulter et parfois difficiles à cerner.

Afin de faciliter la tâche aux professeurs de français, langue seconde, l'élaboration d'un guide d'observation, le plus fonctionnel possible a été conçu dans ce but.

Le guide d'observation a été élaboré à partir de l'étude des grilles ou outils d'observation existants, mais surtout à partir du rapport d'observation portant sur les caractéristiques du professeur selon Ryans. (Cité par Postic, Marcel, 1974: 70-82. Et aussi à partir de mon expérience personnelle en tant qu'étudiante ou en tant que professeure.

L'engagement personnel des étudiants est fonction de l'atmosphère de la classe ainsi que du contexte matériel et relationnel. Par rapport au contexte relationnel, on peut faire mention du professeur qui interagit avec ses étudiants. Celui-ci peut opter pour une attitude responsable ou une attitude irresponsable. Il aura une attitude responsable s'il est consciencieux; s'il manifeste de l'intérêt; s'il prend et assume des responsabilités; s'il est disponible. Il aura une attitude irresponsable s'il se montre déloyal; s'il manifeste du désintéressement; s'il montre de l'irresponsabilité; s'il décourage; s'il se montre distant. On peut trouver d'autres exemples, il n'en tient qu'à soi.

Une attitude responsable de la part du professeur entraîne des comportements d'approche de «proximité» de la part de l'étudiant. Tandis qu'une attitude irresponsable de la part du professeur conduit à des comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part de l'étudiant. Il y a interaction entre le professeur et les étudiants.

5.1 Caractéristiques et buts du guide

Un tableau général pour l'évaluation de la qualité de la participation du professeur par rapport aux comportements des étudiants indique 5 attitudes responsables du professeur

par rapport à 5 autres attitudes irresponsables du professeur que nousavons vu précédemment. Les attitudes responsables ou irresponsables influencent le comportement des étudiants. C'est pourquoi il y a dans ce tableau une flèche qui montre qu'il y a interaction entre une attitude responsable du professeur et des comportements d'approche, de «proximité» des étudiants et une autre flèche qui montre qu'il y a aussi interaction entre une attitude irresponsable du professeur et des comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants. Une échelle d'estimation permet au professeur de se situer par rapport à ses attitudes. La notation des signes s'interprètent de cette façon:

++ : très positif

\+ : positif

\- : négatif

-- : très négatif

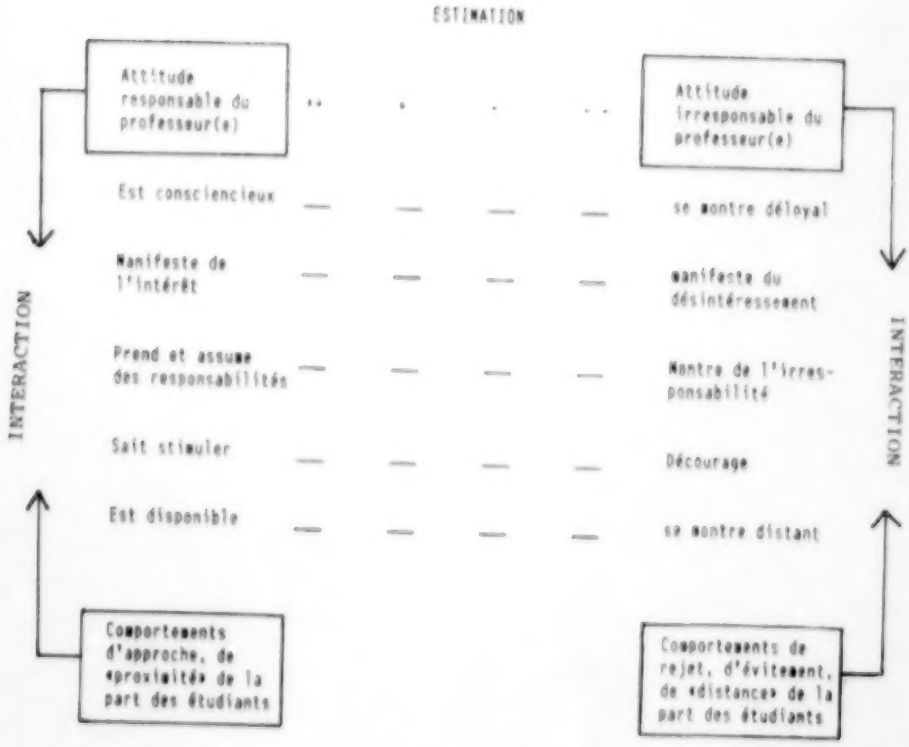
Les utilisateurs du guide sont invités à encercler la case qui les décrit le mieux mais afin de les aider dans leur choix, ils devront passer par deux étapes successives. Premièrement se familiariser avec les termes c'est-à-dire comprendre les définitions de ce terme. Toutes les définitions viennent du dictionnaire: Petit Robert 1. Ensuite ils pourront consulter pour chaque attitude

responsable ou irresponsable une liste de propositions descriptives d'une attitude donnée qui pourrait être complétées par l'utilisateur de ce guide. Le professeur encercle la case qu'il juge appropriée toujours avec la même échelle d'estimation.

Ce guide d'observation se veut être un guide adapté à l'enseignement du français, langue seconde, à l'Ecole internationale de français à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il a comme but de faire réfléchir les professeurs de français, langue seconde, sur les attitudes qu'ils adoptent en classe et qui ont une grande influence sur le comportement des étudiants. Il permettra donc d'améliorer les interactions professeur/étudiants.

5.2 Le guide d'observation

Evaluation de la qualité de la participation du professeur par rapport aux comportements d'approche ou d'évitement des étudiants



Définitions des termes

Professeur (attitude responsable)

Est consciencieux

Consciencieux: «Qui est fait avec conscience. Qui obéit à la conscience morale, qui accomplit ses devoirs avec conscience»
Petit Robert 1 (1982: 369)

Manifeste de l'intérêt

Intérêt: «Ce qui importe, ce qui convient à qqn.
...
Attention favorable que l'on porte à qqn, part que l'on prend à ce qui le concerne».
Petit Robert 1 (1982: 1020)

Prend et assume des responsabilités

Responsabilité: «Obligation ou nécessité morale, intellectuelle, de réparer une faute, de remplir un devoir, un engagement».
Petit Robert 1 (1982: 1688)

Par ext. Le fait pour certains actes, d'entraîner - suivant certains critères moraux, sociaux - des conséquences pour leur auteur: le fait d'accepter de supporter ces conséquences».

...faire quelque chose à ses risques et périls.
...
avoir la responsabilité de qqn: en être responsable».
Petit Robert 1 (1982: 1688)

Professeur (attitude irresponsable)

Se montre déloyal

Déloyal: «Qui dénote un manque de loyauté, de bonne foi»
Petit Robert 1 (1982: 483)

Manifeste du désintéressement

Désintéressement: «Détachement de tout intérêt personnel
...
Action de désintéresser qqn».

Petit Robert 1 (1982: 516)

Montre de l'irresponsabilité

Irresponsabilité: «Qualité de celui qui est irresponsable...»
Petit Robert 1 (1982: 1034)
Irresponsable: «Qui n'est pas responsable, n'a pas à répondre de ses actes.

Dont la responsabilité (politique, morale) ne peut guère être retenue.

-Irréfléchi, étourdi, léger»
Petit Robert 1 (1982: 1034)

Professeur (Attitude responsable)

Sait stimuler

Stimuler: «Augmenter l'énergie, l'activité de qqn; inciter, inviter, pousser à faire qqch.
V. animer, enflammer, éveiller. Redonner des forces, de l'ardeur à».
Petit Robert 1 (1982: 1865)

Est disponible

Disponible: «V. libre
Dont l'action, le jugement, les sentiments peuvent se modifier librement; qui n'est lié ou engagé par rien».
Petit Robert 1 (1982: 553)

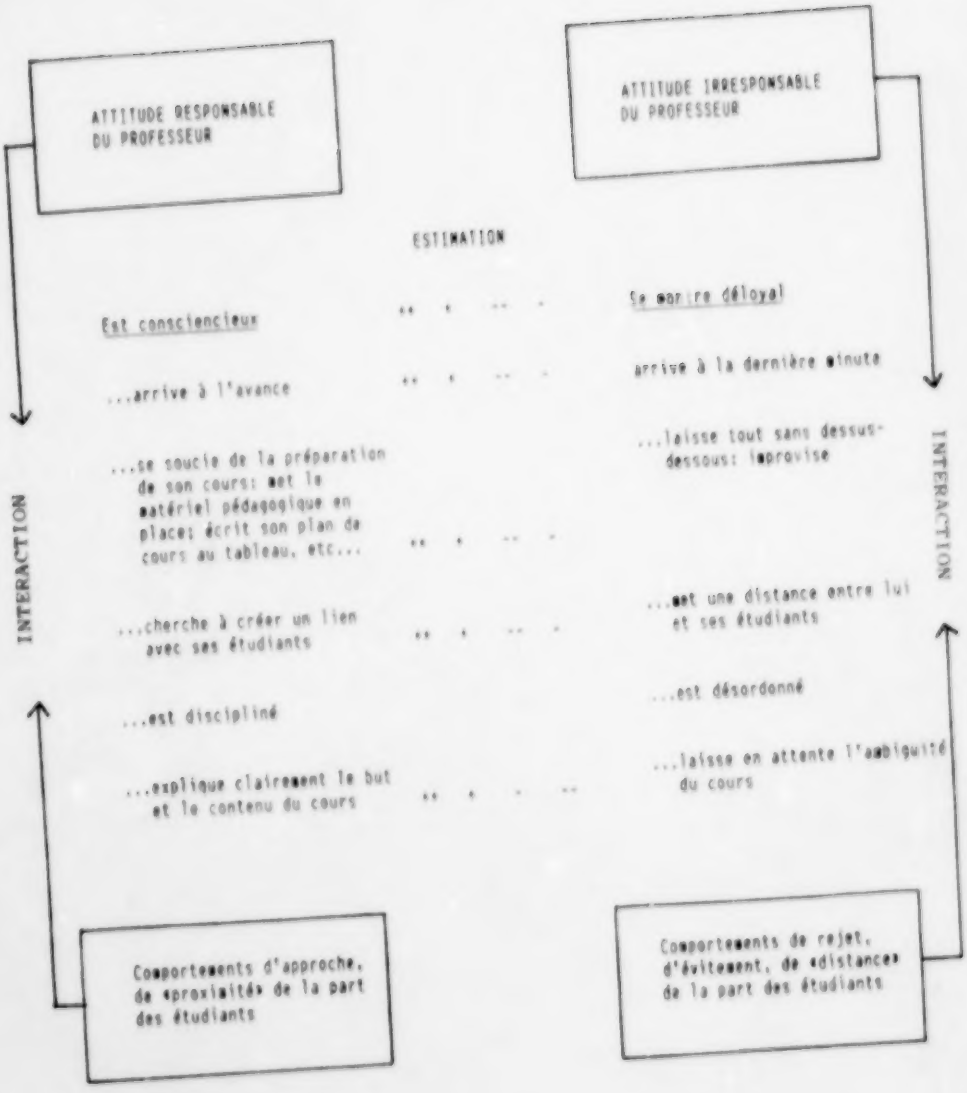
Professeur (Attitude irresponsable)

Décourage

Décourager: «Rendre (qqn) sans courage, sans énergie, ni envie d'action.
V. Abattre, accabler, dégoûter, désenchanter, écoeurer, lasser».
Petit Robert 1 (1982: 464)

Se montre distant

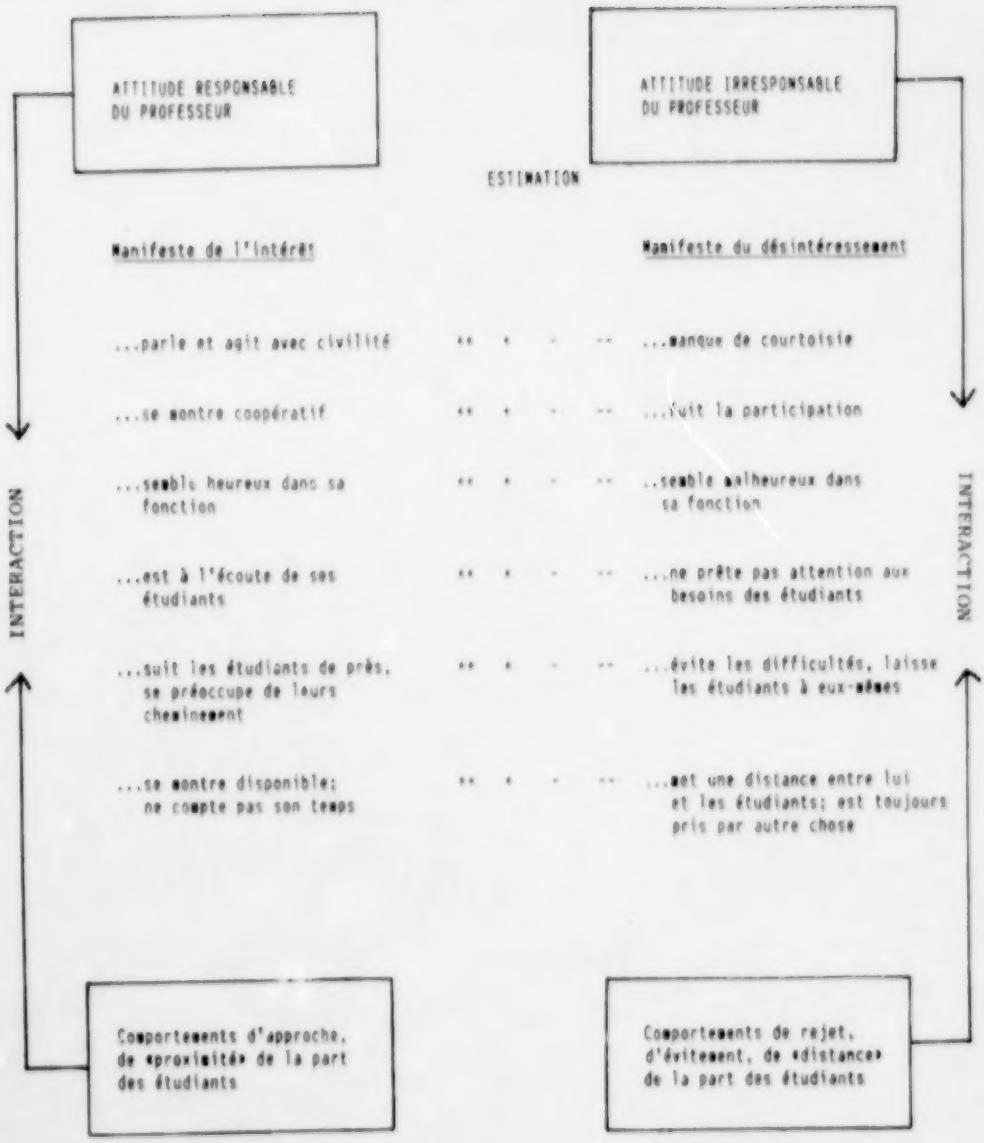
Distant: «Qui est à une certaine distance. Qui garde ses distances, reste sur la réserve, décourage la familiarité. V. Froid, réservé».
Petit Robert 1 (1982: 557)


ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR
ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
ESTIMATION
Est consciencieux
Se montre déloyal
...arrive à l'avance
arrive à la dernière minute
...se soucie de la préparation de son cours: met le matériel pédagogique en place; écrit son plan de cours au tableau, etc...
...laisse tout sans dessus-dessous: improvise
...cherche à créer un lien avec ses étudiants
...met une distance entre lui et ses étudiants
...est discipliné
...est désordonné
...explique clairement le but et le contenu du cours
...laisse en attente l'ambiguité du cours
INTERACTION
INTERACTION
Comportements d'approche, de «proximité» de la part des étudiants
Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants

FICHE PERSONNELLE

ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR		ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
	ESTIMATION	
Est consciencieux		se montre déloyal
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____

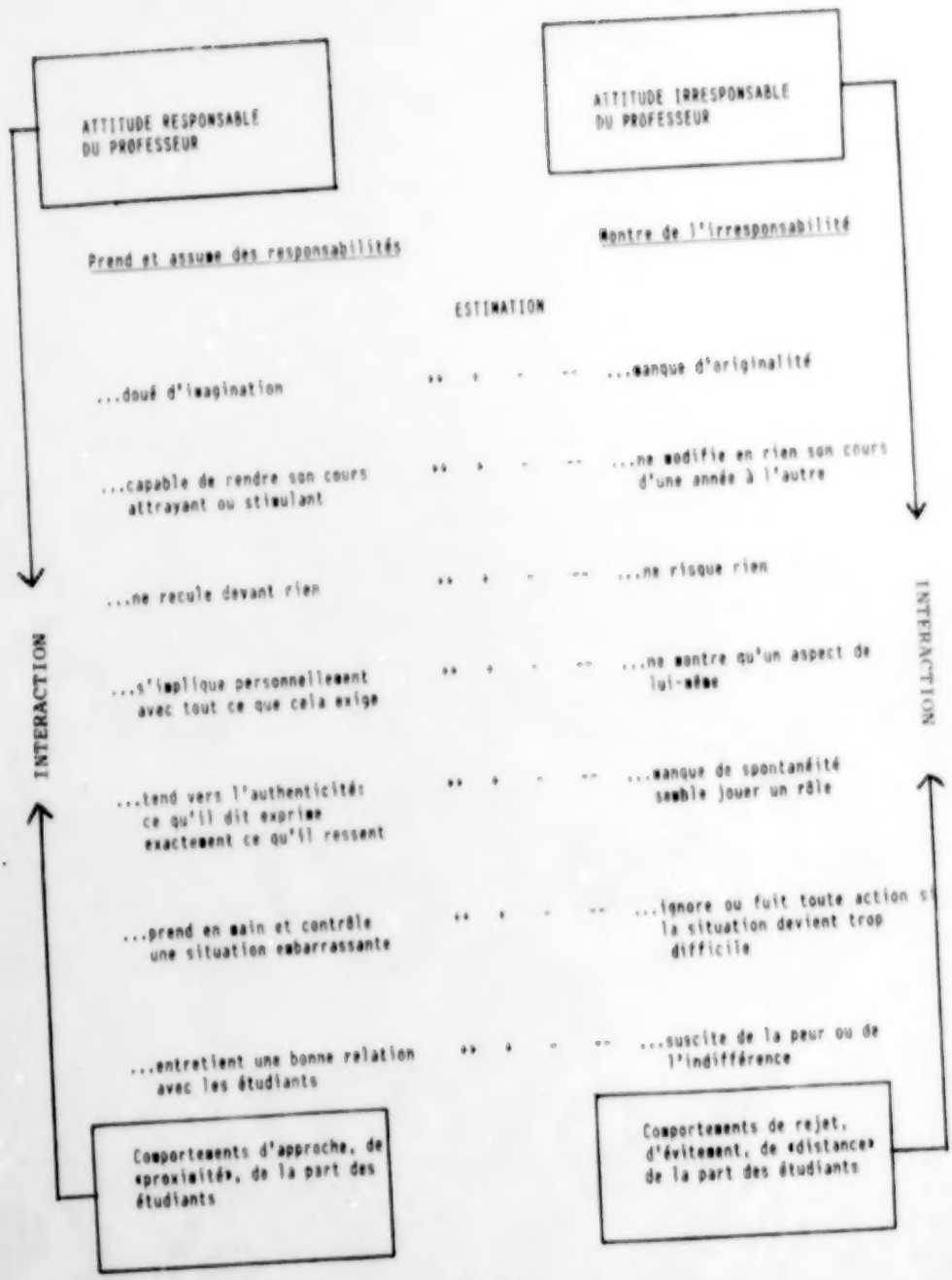
Comportements d'approche, de «proximité», de la part des étudiants	Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants


ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR
ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
ESTIMATION
Manifeste de l'intérêt
Manifeste du désintéressement
...parle et agit avec civilité
...manque de courtoisie
...se montre coopératif
...fuit la participation
...semble heureux dans sa fonction
...semble malheureux dans sa fonction
...est à l'écoute de ses étudiants
...ne prête pas attention aux besoins des étudiants
...suit les étudiants de près, se préoccupe de leurs cheminements
...évite les difficultés, laisse les étudiants à eux-mêmes
...se montre disponible; ne compte pas son temps
...met une distance entre lui et les étudiants; est toujours pris par autre chose
++ + - --
INTERACTION
INTERACTION
Comportements d'approche, de «proximité» de la part des étudiants
Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants

FICHE PERSONNELLE

ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR		ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
	ESTIMATION	
Manifeste de l'intérêt		Manifeste du désintéressement
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____

Comportements d'approche, de «proximité», de la part des étudiants	Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants


ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR
ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
Prend et assume des responsabilités
Montre de l'irresponsabilité
ESTIMATION
...doué d'imagination
...manque d'originalité
...capable de rendre son cours attrayant ou stimulant
...ne modifie en rien son cours d'une année à l'autre
...ne recule devant rien
...ne risque rien
...s'implique personnellement avec tout ce que cela exige
...ne montre qu'un aspect de lui-même
...tend vers l'authenticité: ce qu'il dit exprime exactement ce qu'il ressent
...manque de spontanéité semble jouer un rôle
...prend en main et contrôle une situation embarrassante
...ignore ou fuit toute action si la situation devient trop difficile
...entretient une bonne relation avec les étudiants
...suscite de la peur ou de l'indifférence
INTERACTION
INTERACTION
Comportements d'approche, de «proximité», de la part des étudiants
Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants

FICHE PERSONNELLE

ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR

ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR

ESTIMATION

Prend et assume des responsabilités

Montre de l'irresponsabilité

_____ .. . - .. _____

_____ .. . - .. _____

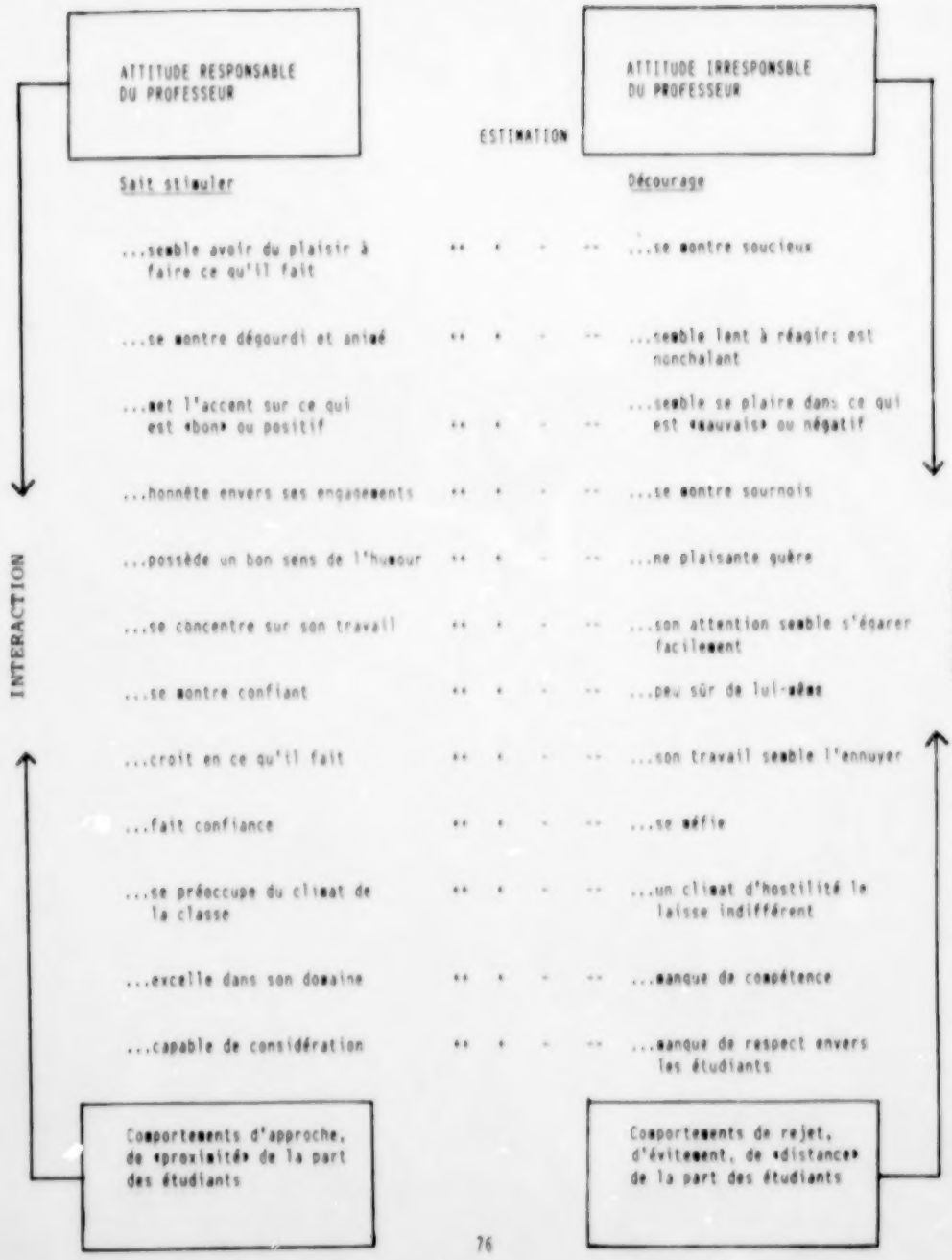
_____ .. . - .. _____

_____ .. . - .. _____

_____ .. . - .. _____

Comportements d'approche, de «proximité», de la part des étudiants

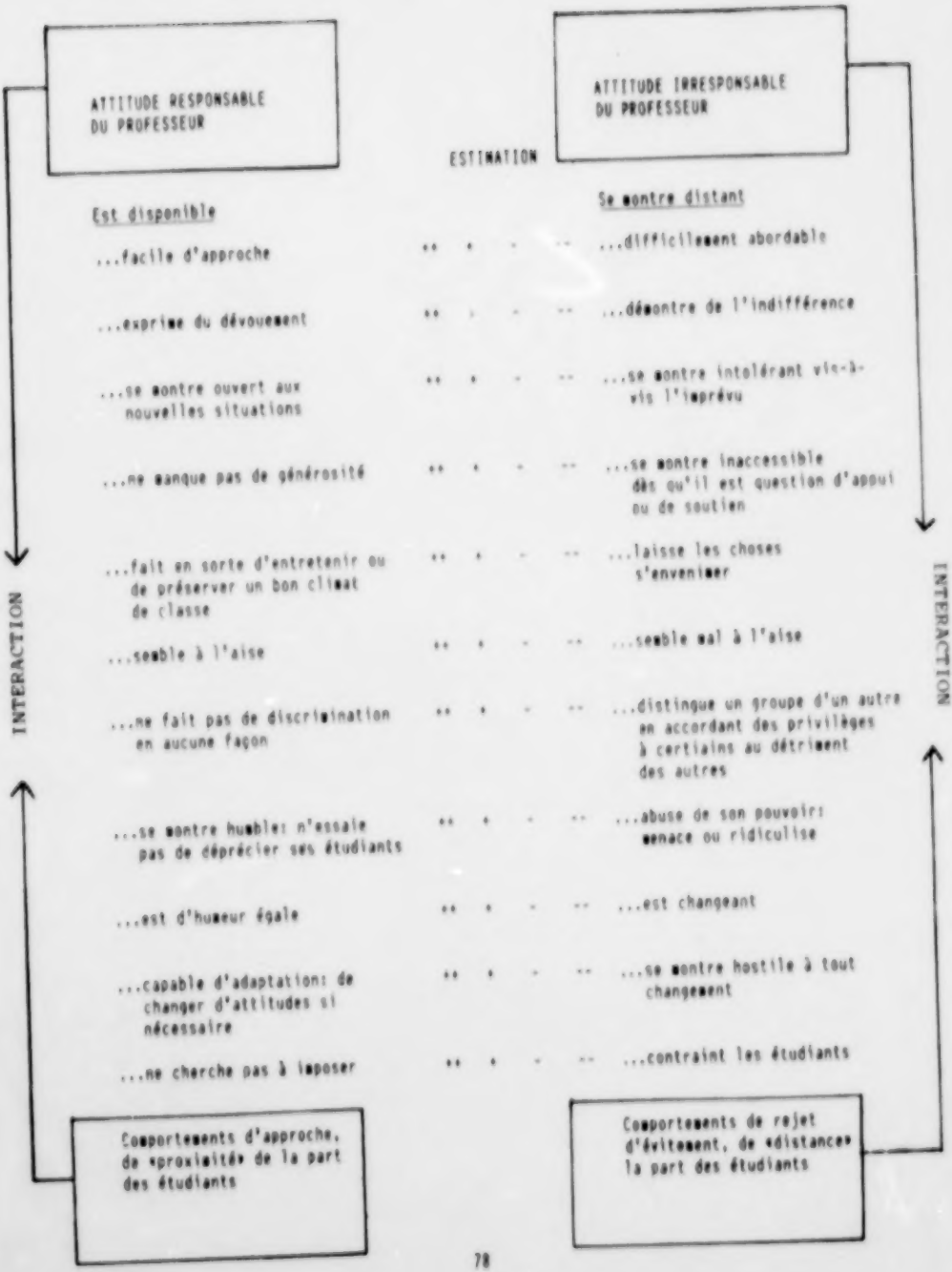
Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants


ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR
ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
ESTIMATION
Sait stimuler
Décourage
...semble avoir du plaisir à faire ce qu'il fait
...se montre soucieux
...se montre dégourdi et animé
...semble lent à réagir; est nonchalant
...met l'accent sur ce qui est «bon» ou positif
...semble se plaire dans ce qui est «mauvais» ou négatif
...honnête envers ses engagements
...se montre sournois
...possède un bon sens de l'humour
...ne plaisante guère
...se concentre sur son travail
...son attention semble s'égarer facilement
...se montre confiant
...peu sûr de lui-même
...croit en ce qu'il fait
...son travail semble l'ennuyer
...fait confiance
...se méfie
...se préoccupe du climat de la classe
...un climat d'hostilité le laisse indifférent
...excelle dans son domaine
...manque de compétence
...capable de considération
...manque de respect envers les étudiants
INTERACTION
INTERACTION
Comportements d'approche, de «proximité» de la part des étudiants
Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants

FICHE PERSONNELLE

ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR		ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
	ESTIMATION	
Sait stimuler		Décourage
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____

Comportements d'approche, de «proximité», de la part des étudiants		Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants


ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR
ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
ESTIMATION
Est disponible
Se montre distant
...facile d'approche
...difficilement abordable
...exprime du dévouement
...démontre de l'indifférence
...se montre ouvert aux nouvelles situations
...se montre intolérant vis-à-vis l'imprévu
...ne manque pas de générosité
...se montre inaccessible dès qu'il est question d'appui ou de soutien
...fait en sorte d'entretenir ou de préserver un bon climat de classe
...laisse les choses s'envenimer
...semble à l'aise
...semble mal à l'aise
...ne fait pas de discrimination en aucune façon
...distingue un groupe d'un autre en accordant des privilèges à certains au détriment des autres
...se montre humble: n'essaie pas de déprécier ses étudiants
...abuse de son pouvoir: menace ou ridiculise
...est d'humeur égale
...est changeant
...capable d'adaptation: de changer d'attitudes si nécessaire
...se montre hostile à tout changement
...ne cherche pas à imposer
...contraint les étudiants
++ + - --
INTERACTION
INTERACTION
Comportements d'approche, de «proximité» de la part des étudiants
Comportements de rejet d'évitement, de «distance» la part des étudiants

FICHE PERSONNELLE

ATTITUDE RESPONSABLE DU PROFESSEUR		ATTITUDE IRRESPONSABLE DU PROFESSEUR
	ESTIMATION	
Est disponible		Se montre distant
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____
_____	.. . - ..	_____

Comportements d'approche, de «proximité», de la part des étudiants		Comportements de rejet, d'évitement, de «distance» de la part des étudiants

CONCLUSION

Ce travail nous a permis de cerner différents éléments du groupe-classe à travers une philosophie de l'éducation et de comprendre les exigences reliées à l'apprentissage d'une langue seconde.

Après avoir compris l'aspect groupal de la classe, nous avons retracé les éléments pertinents de l'observation en éducation.

Finalement, nous avons élaboré un guide d'observation, le plus fonctionnel possible, afin de permettre aux professeurs de l'Ecole internationale de français à l'U.Q.T.R., d'améliorer leur niveau d'interaction en classe.

Le professeur dans sa relation pédagogique n'est jamais neutre tout comme un politicien dans ses relations au travail. Ces propos de Mme Jeanne Sauvé, gouverneur général du Canada, nous le disent bien. Elle disait ceci en parlant des décisions politiques: «On prend les décisions avec tout ce qu'on est... Tout ce que vous êtes, c'est la manière dont votre mère vous a élevé, c'est le degré d'éducation que vous avez, d'instruction, de connaissances, c'est votre foi, c'est votre amour des autres, c'est votre désir de paraître, d'être compris, n'importe quoi. Votre décision n'est

jamais prise isolément de vous-mêmes». Les Messagers catholiques de la Bible (1987: 23).

Cependant les professeurs qui portent un regard critique sur leurs actions éducatives sont susceptibles d'améliorer ainsi leur enseignement. C'est le but de cette recherche qui permet de prendre conscience de certains aspects de l'éducation et qui permet aussi de faire une auto-évaluation du niveau de participation en classe pour en arriver à un niveau d'interaction supérieur.

Finalement, disons que ce travail va permettre aux gens qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation de percevoir de nouvelles pistes de recherche qui pourrait prendre la forme d'une étude ultérieure encore plus élaborée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLPORT, Gordon
1945 «The Psychology of Participation», dans The Psychological Review, vol. 53, no 3, p. 117-132, mai.

ANCELIN, S. Anne
1972 L'observation dans les groupes de formation et de thérapie, Editions Epi, Paris.

ARDOINO, J.
1965 Propos actuels sur l'éducation, Gauthier-Villars, Paris.

BALES, R.F.
1950 Interaction process analysis, a method for the study of small groups, Cambridge, Addison Wesley, 203p.

BANY, Mary et JOHNSON, Lois
1969 Dymanique des groupes et éducation, Dunod, Paris.

BEGIN, Yves
1971 Evaluative and Emotional factors in learning a foreign language, Les Editions Bellarmin, Québec.

BIRDWHISTELL, Ray L.
1959 «Contribution of Linguistic - Kinesic Studies to the understanding of Schizophrenia» in Auerback (Alfred), ed., Schizophrenia: An Integrated Approach, New York, Ronald Press, p. 99-123.

CARTWRIGHT, Darwin et ZANDER, Alvin
1960 Group Dynamics: Research and Theory, Evanston, Ill: Row, Peterson and Company, p. 72.

CORNATON, Michel
1969 Groupes et sociétés, Privat, Editeur, Toulouse.

CORRAZE, Jacques
1980 Les communications non-verbales, Presses Universitaires de France, Paris.

DE LANDSHEERE, G. et BAYER, E.
1974 Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe. Ministère de l'Education, Bruxelles.

DE LANDSHEERE, G. et DESCHAMBRE, A.
1979 Les comportements non verbaux de l'enseignant, Nathan, Paris.

DE LANDSHEERE, G. et BAYER, E.
1981 Pédagogie et recherche comment les maîtres enseignent, Analyse des interactions verbales en classe, Ed. Labor, Bruxelles.

DEMONQUE, M.
1969 Qu'est-ce que la participation?, Plon, Paris, 196 p.

DEUTSH, Morton
1960 The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process, dans D. Cartwright et A. Zander, Group dynamics: Research and Theory, Evanston, III: Row, Peterson and Co, p. 414-448.

DEVROEDE, Michèle, SOULIERES, Andrée
1976 L'observation directe à dimension humaine: art et science, Université de Montréal, 172 p.

DUPONT, Pol
1982 La dynamique de la classe, P.U.F., Paris.

_____
1983 Pratique de la classe, Editions Labor, Nathan, Paris.

DUSSAULT, G. et Al.
1973 L'analyse de l'enseignement, P.U.Q., Montréal.

FURGUSON, Marilyn
1981 Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme, Calmann-Lévy, France.

FREIRE, Paulo
1974 Pédagogie des opprimés, Librairie François Maspéro, Paris.

HAMELIN, D., HOUSSAYE, J., HEAPPELIN, P., MAYOL, P., MILET, J., PINETEAU, J., HERMAS, Ray A.
1979 Le sujet de l'éducation, I.S.P. Philosophie, 223 p.

HAMMOND, Lee Keith et GOLDMAN, Morton
1961 Competition and Non-Competition and Its Relationship to Individual and Group Productivity, Sociometry, 24, p. 46-60, mars.

HUGHES, Marie, et al.
1959 A Research Report-Assessment of the Quality of Teaching in the Elementary Schools, Salt Lake City: University of Utah.

I.N.R.P.
1984 Les points d'appui de l'enseignant: pour une théorie

et une pratique de la pédagogie différenciée, Institut National de recherche pédagogique, Paris.

KLUCKHOHN, Florence
1940 American Journal of Sociology, «The Participant -Observer Technique in Small communities», vol. 46, p. 331-343.

LAFARGA, Juan B.
1966 Learning Foreign Language in Group-Counseling Conditions, Unpublished dissertation. Loyola University of Chicago.

LALANDE, André
Vocabulaire technique et critique de la philosophie. 8ième ed., P.U.F., Paris, p. 742.

LEAVITT, Harold J., et MUELLER, Ronald a.
1951 «Some effects of feedback on Communication», Human Relations, 4, p. 401-410.

LEON, A.
1975 «Les grilles d'observation des situations pédagogiques: moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres», Revue Française de Pédagogie, France, no 30, p. 5-13.

LES MESSAGERS CATHOLIQUES DE LA BIBLE
1987 Je crois, Imprimerie Le Renouveau Inc. Charlesbourg, Québec, Octobre.

MCNEIL, John
1962 «An experimental Effort to Improve Instruction Through Visual Feedback, The Journal of Education Research, 55, p. 283-285, mars.

MONTUCLARD, Maurice
1963 La dynamique des comités d'entreprise, Centre national de la recherche scientifique, Paris,

p. 63.

MORTON, Deutsch
1960 The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process, dans D. Cartwright et A. Zander, Group Dynamics: Research and Theory, Evanston, Ill: R[illegible], Peterson and Co., p. 414-448.

PERETTI, André de
1967 Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive, Editions Epi, Paris.

POSTIC, Marcel
1974 Observation objective des comportements d'enseignants, Etude de comportements de professeurs de sciences, Université de Lille, p. 73-82.

_____
1977 Observation et formation des enseignants, P.U.F., Paris.

_____
1979 La relation éducative, P.U.F., Paris.

ROBERT, Paul
1982 Le Petit Robert 1, Le Robert, Paris.

RYANS, David G.
1960 Characteristics of teachers, American council on Education, Washington, D.C., 416p.

SAINT-PIERRE, Henri
1975 La participation pour une véritable prise en charge responsable, Les presses de l'Université Laval, Québec.

TREMBLAY, Marc-Adélard
1968 Initiation à la recherche dans les sciences humaines, McGraw-Hill, Editeurs, Canada.

VAYER, Pierre et RONCIN, Charles
1987 L'enfant et le groupe, Presses Universitaires de France, Paris.

WATZLAWICK, Paul et Collab.
1972 Une logique de la communication, Editions du Seuil, Paris.